



La cooperazione in età prescolare. Pratiche di democrazia per bambini planetari

Cooperation in preschool age. Democratic practices for planetary children

Teresa Garaffo

Università degli studi di Catania
tgaraffo@gmail.com

ABSTRACT

Recent research suggests that social relationships in preschool children are much more structured and complex than it was previously thought. By improving the quality of school contexts it is possible to support the relationships within the group of peers and the development of social abilities as an essential condition for growing, discussing and learning together. Appropriate pedagogical and educational actions must be designed and performed so that these goals are attained.

Ricerche recenti ci inducono a considerare le relazioni sociali dei bambini in età prescolare assai più articolate e complesse di quanto non si ritenesse in passato. Migliorando la qualità dei contesti scolastici è possibile dare spazio alle relazioni tra il gruppo dei pari e sostenere lo sviluppo di abilità sociali come condizione essenziale per crescere, dialogare e apprendere insieme. È necessario ideare e realizzare opportuni interventi pedagogici e didattici perché questo possa accadere.

KEYWORDS

Childhood, Peer Culture, Cooperation, Citizenship.
Infanzia, Culture Dei Pari, Cooperazione, Cittadinanza.

1. Le indicazioni europee e i documenti nazionali

Lo sviluppo di sistemi di istruzione di qualità è un obiettivo fondamentale delle politiche scolastiche europee. Attuare programmi in grado di promuovere equità, coesione, cittadinanza attiva e dar vita a sistemi educativi che sostengano l'apprendimento generale, la partecipazione e la democrazia, sono due nodi rilevanti dell'attuale discussione. In particolare, per migliorare la qualità dell'istruzione fin dalla prima infanzia, è necessario aumentare la partecipazione all'istruzione in età prescolare quale punto di partenza per il futuro successo scolastico, soprattutto per chi proviene da un ambiente svantaggiato, ed estendere il coinvolgimento a tutti i soggetti che si occupano di infanzia. L'obiettivo è quello di promuovere in ogni bambino alcune competenze chiave indispensabili per costruire consapevolmente la propria vita di cittadino: imparare ad essere, imparare a fare, imparare ad apprendere, imparare a vivere.

Le linee guida europee e i documenti nazionali ci suggeriscono alcune coordinate di riferimento utili a costruire percorsi di sviluppo di competenze trasversali ai saperi. La Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, considera tali competenze tutte ugualmente importanti «poiché ciascuna di esse può contribuire a una vita positiva nella società della conoscenza». Il decreto ministeriale n. 139 del 22 agosto 2007 contiene le indicazioni nazionali sulle competenze e i saperi che tutti gli studenti devono acquisire alla fine dell'obbligo scolastico, individua otto competenze chiave di cittadinanza per la costruzione e il pieno sviluppo della persona a partire da corrette e significative relazioni con gli altri. Le Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, entrate pienamente in vigore in questo anno scolastico, sottolineano due questioni: la necessità di un curricolo verticale pensato come un percorso unitario dai 3 ai 14 anni in cui le varie tappe dei percorsi educativi e formativi non siano segmenti isolati; l'esigenza di modificare gli ambienti di apprendimento: abbandonare il riferimento immediato ma riduttivo all'immagine dell'aula, adottare forme di flessibilità proprie dell'apprendimento cooperativo, creare reti di relazione all'interno della scuola e con il territorio, sviluppare competenze non solo cognitive ma anche sociali e affettivo-relazionali, attivare processi riflessivi e metacognitivi.

2. Il bambino come attore sociale

A partire dagli anni '90 nuove linee di ricerca relative al mondo infantile, racchiuse sotto il nome di *new social childhood studies*, hanno studiato i contesti all'interno dei quali i bambini crescono e vivono. Questi studi hanno determinato un cambiamento di atteggiamento nei confronti del bambino, non più visto come membro passivo della società su cui riversare informazioni e saperi fin tanto che diventi adulto. La tesi è che i bambini «già in quanto tali sono collaboratori, negoziatori, produttori e riproduttori, insomma sono *agenti* che non si limitano ad aiutare a svolgere una serie di compiti nei diversi ambiti della loro esistenza, ma sono anche co-produttori del loro proprio sviluppo personale» (Hengst, Zeiher, 2004, p. 26). L'accento sulla capacità dei bambini di essere membri attivi e competenti nella costruzione della realtà sociale viene ribadito all'interno di approcci etnografici e costruttivisti che hanno messo in risalto come l'uso di pratiche discorsive appropriate e la socializzazione nel gruppo dei pari possano essere svi-

luppate in contesti di apprendimento opportunamente costruiti, che favoriscano cioè le pratiche dello stare insieme, del discutere e del riflettere. La psicologia dello sviluppo si è mossa negli ultimi decenni lungo direzioni di ricerca che hanno contribuito a mettere in evidenza le competenze del bambino prescolare, analizzate e valorizzate in contesti di interazione educativa che lo sostengono fin dall'infanzia. In questa direzione è stato possibile lo studio dei contesti scolastici attraverso l'analisi delle modalità di interazione tra i partecipanti alle attività: essi condividono scopi, discutono proposte di lavoro e punti di vista, intessendo esperienze personali attraverso processi di collaborazione, condivisione di significati, costruzione di intersoggettività. Obiettivi, strumenti, risorse, problemi dei processi educativi rappresentano allora un tutt'uno con le modalità attraverso le quali mente e cognizione si costruiscono in un contesto (Pontecorvo, Aiello, Zuccheraglio, 1995; Pontecorvo, 2004).

Modalità e strategie delle interazioni sociali dei bambini sono state analizzate da due studiosi che a lungo si sono occupati di infanzia anche in prospettiva interculturale. Il concetto di partecipazione guidata proposto dalla Rogoff mette a fuoco l'importanza dell'interazione adulto-bambino nei processi di acquisizione del linguaggio e nei compiti di problem solving. Attraverso la comunicazione con gli adulti e con i pari, i bambini partecipano a processi di pensiero collaborativi che costituiscono la base per lo sviluppo e l'ampliamento delle conoscenze infantili.

Le ricerche di Corsaro propongono una interpretazione del mondo infantile che fa risaltare la capacità dei bambini di essere attivi e creativi. Attraverso la nozione di riproduzione interpretativa, Corsaro evidenzia la straordinaria capacità dei bambini di appropriarsi della cultura adulta e riprodurla, modificandola nelle interazioni con i pari: i bambini, se stimolati e sostenuti nei loro processi di sviluppo, sono dunque abili costruttori sociali.

Partecipazione guidata e riproduzione interpretativa pongono particolare attenzione al linguaggio come strumento di relazione e comprensione del mondo.

3. Le culture dei pari

Nelle sue ricerche Rogoff studia lo sviluppo cognitivo nella prima e nella seconda infanzia attraverso la partecipazione guidata alle attività socio-culturali. L'attenzione è centrata qui su due elementi: il contesto in cui il bambino cresce e impara, osservando e interiorizzando gli strumenti e le pratiche proprie di quella cultura; le interazioni sociali che egli stringe con gli adulti e con i pari e che costituiscono, nello stesso tempo, uno stimolo e una direzione per il suo sviluppo. La partecipazione guidata viene definita come «un processo in cui i ruoli di caregiver e bambini si intrecciano, con opportunità di apprendimento sia implicite che esplicite nell'organizzazione delle interazioni di routine» (Rogoff, 1990, p. 73). Il ruolo collaborativo di questo processo prevede l'attivazione del *bridging*, cioè la costruzione di ponti tra quello che il bambino già conosce e fa e le nuove conoscenze e abilità, e la progressiva diminuzione della guida dell'adulto in seguito alla responsabilità e all'autonomia crescente del bambino. *Bridging* e crescita dell'autonomia nel bambino contribuiscono a creare situazioni di intersoggettività, la comprensione reciproca che si raggiunge attraverso la comunicazione quotidiana e la condivisione di scopi e interessi tra adulti e bambini. L'intersoggettività «unisce visioni diverse di una stessa situazione, costruendo un legame che parte dal punto di vista del bambino e incorpora variazioni scaturite dalla prospettiva di ciascuno dei partecipanti» (Rogoff, p. 75) e favorisce «il

riconoscimento e, al tempo stesso, il controllo di intenzioni cooperative e di modelli di consapevolezza condivisi» (Trevarthen, 1980, p. 530). In questo processo entrano in gioco fattori sociali, emotivi e cognitivi, a condizione che si stabiliscano interazioni significative basate sul coinvolgimento reciproco tra adulto e bambino. L'adulto ha il compito di strutturare setting in grado di agevolare il più possibile la partecipazione alle attività coinvolgendo i bambini nella gestione del compito, con la consapevolezza che alcuni eventi sono più favorevoli di altri per stimolare situazioni in cui i bambini possano partecipare a processi di pensiero collaborativi: «l'attività di risoluzione dei problemi non è "fredda" cognizione, ma coinvolge intrinsecamente le emozioni, le relazioni e la struttura sociale» (Rogoff, p. 10).

Corsaro aggiunge un altro tassello al nostro discorso. Lo studioso, che ha osservato per numerosi anni bambini nelle scuole dell'infanzia italiane e statunitensi, si sofferma ad analizzare in che modo le relazioni tra pari possano costituire un luogo privilegiato di pratica di abilità sociali e di sviluppo di competenze socio-affettive. Egli considera l'infanzia una particolare forma strutturale; i bambini sono «attori sociali che contribuiscono alla riproduzione dell'infanzia e della società attraverso la negoziazione con gli adulti e la produzione creativa di una gamma di culture dei pari insieme ad altri bambini» (Corsaro, 1997, p. 75). Esaminando le interazioni dei bambini in contesti come la scuola, Corsaro scopre un universo di complesse relazioni che merita di essere sostenuto. Egli propone la nozione di "riproduzione interpretativa" per spiegare l'importanza della produzione e della partecipazione collettiva dei bambini alla cultura, e quale legame ci sia tra natura delle relazioni tra i pari e pratiche della cultura all'interno delle quali le relazioni si collocano. Il termine "riproduzione" sottolinea come i bambini non solo interiorizzano modelli sociali e culturali, ma partecipano attivamente alla loro produzione e cambiamento. L'aggettivo "interpretativa" mette invece in risalto gli aspetti innovativi, collaborativi e creativi della partecipazione sociale. Componenti fondamentali della nozione di riproduzione interpretativa sono da una parte il linguaggio e le routine culturali, dall'altro la partecipazione attiva dei bambini alla loro cultura. La partecipazione ha inizio molto presto, anche prima dell'acquisizione del linguaggio, e offre al bambino, per il carattere scontato e ripetitivo della situazione, «la sicurezza e la percezione condivisa di appartenere ad un gruppo sociale. [...] Le routine fungono così da ancoraggi che consentono agli attori sociali di far fronte alle ambiguità, all'inatteso e al problematico mantenendo nel contempo una certa sicurezza entro i confini conosciuti della vita quotidiana» (Corsaro, p. 45). Con l'accesso e l'espansione del linguaggio formale, tipico di questa età, ai bambini si aprono nuove e infinite possibilità di condivisione di significati. Le prime routine si costruiscono all'interno del nucleo familiare. Quando arrivano a scuola i bambini sono già «orientati verso direzioni specifiche, sono predisposti ad interagire sulla base di orientamenti interpersonali ed emotivi specifici, e possono contare su differenti risorse culturali che derivano sempre dalle esperienze precoci in famiglia» (Corsaro, p. 143). Nel nuovo contesto della scuola da una parte amplieranno e trasformeranno la cultura delle famiglie di provenienza, dall'altra parteciperanno ad altre routine insieme ai compagni e agli adulti di riferimento. Condivisione di giochi, rituali, amicizie, salvaguardia dello spazio interattivo, e cioè la tendenza dei bambini a proteggere le loro attività dall'intrusione di terzi, rappresentano le modalità attraverso le quali i bambini costruiscono lo stare insieme. Acquisire controllo sulla propria vita e condividere questo controllo con i compagni sono due momenti essenziali nelle prime culture dei pari. Anche i conflitti e le dispute verbali fanno parte delle relazioni sociali e amicali e svolgono un ruolo rilevante per l'eser-

cizio di pratiche discorsive che necessitano della capacità di assumere posizioni diverse, cambiare punto di vista, pianificare e riflettere per farsi ascoltare e capire dagli altri. Tuttavia l'interazione tra pari è spesso un potenziale inutilizzato nei contesti educativi.

4. Apprendimento cooperativo nella scuola dell'infanzia

Lo sviluppo del bambino in età prescolare trae beneficio dall'inserimento in reti sociali che gli permettono di crescere dal punto di vista cognitivo e da quello emotivo attraverso relazioni articolate e complesse. Questo ci induce a riflettere sul modo in cui è possibile organizzare le prime esperienze educative dei bambini. Abbiamo dati che confermano una relazione positiva tra la partecipazione dei bambini a esperienze prescolari e il loro sviluppo complessivo (OECD 2001); e alcune ricerche che ci dicono che la strutturazione di setting educativi di un certo tipo risulta essere più efficace di altre, anche in presenza di bambini con difficoltà relazionali e cognitive (Webster-Stratton, 2004). Elementi determinanti sembrano essere la qualità della relazione emotiva tra adulto e bambino: il clima di benessere che esiste in classe, che permette al bambino di essere ascoltato e accettato dall'altro, il grado di apertura della comunicazione che aiuta a stabilire interazioni basate sul coinvolgimento e mette in moto processi di partecipazione (Reddy, 2008).

Queste caratteristiche rappresentano le basi per costruire gruppi di lavoro cooperativo nei contesti scolastici già a partire dalla scuola dell'infanzia, e mostrano la necessità di incoraggiare l'esercizio di abilità sociali all'interno del gruppo dei pari.

Le competenze interpersonali sono infatti fondamentali per partecipare a progetti comuni, ma per trasformare la classe in una comunità di apprendimento occorre sostenere i comportamenti sociali dei bambini, sapendo che essi sono in grado di provare emozioni complesse, quali l'empatia, e di condividere situazioni di amicizia e intimità profonda (Dunn, 1998). L'esperienza di cooperare con un amico svolge un ruolo particolare nello sviluppo della comprensione sociale: accresce la sensibilità morale, aiuta ad affrontare le difficoltà, e diventa il luogo in cui i bambini esercitano numerose abilità, anche di tipo metacognitivo, attraverso la risoluzione di conflitti e dispute frequenti, come accade per esempio nei giochi di finzione. Numerose ricerche mettono in luce le potenzialità del gioco con gli amici in tutte le sue forme per «il benessere psicologico del bambino, il suo sviluppo, la crescente comprensione di se stesso e degli altri, l'acquisizione del linguaggio, la capacità di risolvere i conflitti» (Dunn, 2004, p. 51). In particolare, il gioco di finzione suscita emozioni intense, come l'eccitazione, la paura, il divertimento e sollecita la capacità di cooperare, aspettare il proprio turno, comprendere lo scopo e le intenzioni del compagno.

Come leggiamo nelle Indicazioni per il curricolo, vivere le prime esperienze di cittadinanza nella scuola dell'infanzia significa dare significato all'esperienza di stare insieme agli altri comprendendo la necessità di stabilire regole condivise, e implica l'esercizio del dialogo fondato sulla reciprocità dell'ascolto e l'attenzione al punto di vista dell'altro. È qui che il tema dei diritti e dei doveri e del funzionamento della vita sociale trova una prima forma di esercizio e può essere concretamente vissuto e praticato. Non serve una scuola dell'infanzia che non tenga conto di questi principi fondamentali e sviluppi direzioni di lavoro orientate da una parte verso la scolarizzazione precoce (la scuola dell'antico, del

leggere e dello scrivere il più presto possibile), dall'altra verso l'eccessiva frammentazione e moltiplicazione dei progetti che non sostengono il bambino nella costruzione dell'identità personale attraverso il rapporto con l'altro. Attraverso modalità progettuali dinamiche e flessibili, ma non improvvisate, questa scuola può sostenere il bambino nel costruire il suo sapere sul mondo e diventa un luogo in cui la costruzione dei saperi e la centralità della relazione determinano legami inscindibili tra dimensione cognitiva ed emotiva: «il sapere sociale, in tutti i suoi molteplici aspetti, costituisce pertanto lo specifico "apprendimento" della scuola dell'infanzia» (Baumgartner, Bombi, 2005, p. 12).

Conclusioni

La ricerca ha dimostrato in questi anni che i bambini, attraverso la relazione e l'incontro con i pari, sviluppano e consolidano competenze di tipo sociale, accrescono la capacità di comunicare e consolidano le abilità linguistiche, si misurano in compiti di ragionamento insieme ai compagni. Sono processi che non accadono in maniera naturale ma hanno bisogno dell'intervento adulto che predispona situazioni adatte affinché tutto questo possa essere potenziato. Corsaro ha descritto i bambini come individui profondamente sociali, capaci di sviluppare relazioni ricche e articolate con i pari attraverso strutture interazionali complesse. C'è una grande vita sotterranea nella scuola dell'infanzia che viene fuori se solo si fa in modo che i bambini abbiano la possibilità di scoprirsi incontrando gli altri. Progettare situazioni in cui essi possano stare insieme significa porre le basi per migliorare la qualità del contesto ma non basta «mettere insieme i bambini a socializzare: al contrario ciò che si richiede all'educatore è un accurato esame del tipo di situazione relazionale a cui il bambino è in grado di partecipare» (Chiantera, Rossetti, 1984, p. 31). Perché il bambino possa essere incoraggiato ad elaborare le sue domande e le sue risposte, occorre che l'insegnante svolga funzioni educative didattiche diverse da quelle tradizionali; che abbia, quindi, un approccio non direttivo all'insegnamento, sia capace di osservare e individuare risorse e difficoltà, proponga modelli comunicativi aperti, attivi processi di *bridging*, organizzi e pianifichi con l'obiettivo di rendere sempre più autonomo il gruppo classe. La strutturazione della comunicazione e il clima relazionale tra adulti e bambini sono due fattori fondamentali. È necessario che gli insegnanti prestino la massima attenzione al linguaggio dei bambini e che li aiutino a diventare consapevoli della forza delle loro parole. Vivian Paley (1992) spiega come conduce la discussione in classe con i bambini, cercando di far comprendere loro come un pensiero conduce al pensiero successivo. È la tecnica del "lasciare tracce", come lei stessa la definisce; comporta l'uso attento del discorso metacognitivo, con frasi che utilizzano verbi mentali del tipo "penso di sapere che", "credo che questo sia accaduto perché", "forse stai pensando che". Aiutare i bambini a riflettere sul proprio pensiero e ad articolarlo per comunicare con gli altri significa valorizzare e sostenere ciò che essi dicono e fanno in un contesto di crescita come quello della scuola dell'infanzia che, se pensato nell'ottica di un curriculum lungo, può risultare profondamente significativo per il loro futuro.

Riferimenti

- Baumgartner, E., Bombi, A. S. (2005). *Bambini insieme. Intrecci e nodi della relazione tra pari in età prescolare*. Bari-Roma: Laterza.
- Chiantera, A., Rossetti, A. (1984). *L'adulto e il linguaggio del bambino*. Firenze: La Nuova Italia.
- Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press; trad. it. (2003). *Le culture dei bambini*. Bologna: Il Mulino.
- Decreto Ministeriale n.139, 22 agosto 2007.
- Dunn, J. (1988). *The Beginnings of Social Understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press; trad. it. (1990). *La nascita della competenza sociale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dunn, J. (2004). *Children's Friendships. The Beginnings of Intimacy*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd; trad. it. (2006). *L'amicizia tra bambini. La nascita dell'intimità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Hengst, H., Zeiher, H. (2004). *Per una sociologia dell'infanzia*. Milano: Franco Angeli.
- Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 4 settembre 2012 (D.M. 254 16 Novembre 2012).
- Paley, V. (1992). *You Can't Say You Can't Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pontecorvo, C., Aiello, A. M., Zucchermaglio, C. (1995). *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: LED.
- Pontecorvo, C. (a cura di) (2004). *Discutendo si impara. Interazioni sociali e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006.
- Reddy, V. (2008). *How Infant Knows Minds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development In Social Context*. USA: Oxford University Press; trad. it. (2006). *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Trevarthen C. (1980). Instincts for human understanding and for cultural corporation: Their development in infancy, in Von Cranach M. et al. (1980). *Human Ethology: Claims and Limits of a New Discipline*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Webster-Sratton C. (2004). *How to Promote Children's Social and Emotional Competence*. London: Paul Chapman Publishing.

